



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Ogay, T. (2006). Ecoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 35-53. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.003>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Tania Ogay, 2006



Ecoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants.

Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants¹

Tania OGAY²

Département des Sciences de l'Education,
Université de Fribourg, Suisse

Percevoir des différences culturelles est une expérience quotidienne, notamment pour les enseignants, mais néanmoins troublante. En effet, alors que nous sommes prompts à relever l'enrichissement apporté par la diversité des cultures, l'idée de différence fait peur car elle est une menace à l'idée d'unité du genre humain. L'article examine le discours de trois futures enseignantes qui participent à une recherche longitudinale sur le sens de la différence culturelle auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. En partant d'un même contraste entre écoles de ville et écoles de campagne formulé spontanément par ces trois répondantes, l'analyse montre la diversité de leurs approches des différences qu'elles perçoivent chez les élèves et leurs familles.

Introduction

L'expérience de la diversité culturelle fait aujourd'hui partie de la réalité quotidienne de la plupart des professionnels des métiers de l'humain, au nombre desquels les enseignants dont le rôle d'acteurs et de médiateurs culturels s'en trouve fortement ébranlé. L'offre de formation interculturelle des enseignants s'est étoffée ces dernières années dans notre pays, profitant notamment de la création des Hautes Ecoles Pédagogiques. Comment concevoir ces formations interculturelles ? Pour les formateurs d'enseignants, la connaissance des questions que pose l'interculturalité dans les contextes scolaires est bien sûr incontournable. Mais il leur est également indispensable de connaître leurs propres étudiants : quelles sont leurs représentations de l'interculturalité, à travers lesquelles sera « filtrée » la formation reçue ? En suivant un groupe d'étudiants tout au

1. Avec mes sincères remerciements à Stéphanie Gendre-Borruat qui assure avec diligence et engagement la transcription des entretiens de recherche.

2. Contact : Tania.Ogay@unifr.ch



long de leur formation initiale, la recherche présentée dans cet article a comme objectif de rendre compte des questions que les étudiants, futurs enseignants, se posent – ou ne se posent pas – par rapport à la différence culturelle, une problématique à laquelle ils seront très probablement confrontés dans leur future pratique professionnelle. Les premières analyses permettent déjà de voir la diversité avec laquelle de futures enseignantes donnent sens à la différence culturelle, laissant entrevoir le besoin de formations interculturelles adaptées, et donc différenciées.

De la compétence interculturelle au sens de la différence culturelle

Lorsque l'on s'intéresse à des situations de communication entre des personnes s'identifiant à différentes cultures, il est fréquent de se poser la question de la compétence interculturelle. De quelles compétences devrait-on disposer afin de pouvoir communiquer efficacement dans un contexte fait d'implicites et de références non partagés ? J'aurais pu m'intéresser au développement de la compétence interculturelle d'enseignants en formation. Une précédente recherche que j'avais menée avec cette interrogation de la compétence interculturelle, observée dans le cadre de séjours d'échange effectués par des jeunes Romands en Suisse alémanique (Ogay, 2000), m'avait amenée à constater l'importance de compétences comme l'empathie et la tolérance de l'ambiguïté, couplées à une attitude positive envers l'Autre. Mais plus essentielle à ces compétences était la perception de la différence culturelle, et le sens que lui donnaient les interactants.

La perception de la différence culturelle est indispensable pour éviter la communication ethnocentrique dans laquelle on considère que ce qui est vrai et bon pour soi l'est également pour l'autre. Elle pose néanmoins problème car le concept est tabou et suscite à juste titre beaucoup de méfiance. Enthousiasmés par la richesse apportée par la diversité des cultures, nous sommes mal à l'aise devant ce concept de différence culturelle qui en découle pourtant logiquement : s'il est possible de parler de diversité des cultures, c'est bien parce que nous percevons des différences entre les cultures. Mais en mettant en avant la diversité des groupes culturels, c'est tout à coup l'unité du genre humain qui se retrouve menacée. D'où des prises de position paradoxales, allant de la valorisation des cultures – et donc des différences – dans le but de reconnaissance de l'Autre, à la minimisation des différences, dans le but d'assurer l'égalité. Ainsi donc, plus que la compétence interculturelle, c'est la perception de la différence culturelle et le sens qu'on lui donne qui est au cœur de la communication interculturelle et qui en fait toute la complexité.

Nous nous prenons tous les pieds dans cette complexité, dans ces tensions et dialectiques de la similarité – différence, chercheurs et formateurs « en interculturel » y compris. Il m'a dès lors paru intéressant d'aborder ces apparentes contradictions de front et de voir comment des

professionnels ayant à gérer l'interculturalité dans leur pratique professionnelle pensent cette « patate chaude » qu'est la différence pour qui accueille positivement la diversité culturelle.

Pour cela, j'ai choisi de m'intéresser aux enseignants, et pour commencer à des enseignants en formation initiale. La recherche francophone sur l'éducation en contexte d'interculturalité s'est en effet jusqu'à maintenant très peu préoccupée des enseignants, concentrant ses efforts avant tout sur les élèves d'origine immigrée. Cette recherche auprès d'enseignants en formation initiale à Genève s'inscrit ainsi dans une évolution récente de la recherche, qui devrait être un apport utile aux formateurs d'enseignants.

Démarche et méthodologie de la recherche

Après avoir passé en revue les différents concepts qui existent en sciences humaines pour désigner l'interprétation du monde par les acteurs (représentations, croyances, conceptions, théories, etc.), j'ai opté pour le concept du sens. Ce concept se rattache à l'interactionnisme symbolique, il met l'accent sur le processus de création de sens (*meaning-making*) dans l'interaction sociale (voir par exemple Snow, 2001). L'objectif de la recherche n'est ainsi pas de définir et de figer le sens que de futurs enseignants donnent à la différence culturelle, mais bien de saisir les formations et transformations de ce sens qui se modifie au gré des interactions sociales qu'ils peuvent avoir : dans leur formation à l'Université, avec leurs collègues étudiants, dans les stages, sans oublier leur vie personnelle ni leur participation à la recherche qui ne peut bien sûr rester neutre.

Pour saisir ces processus de création de sens, une perspective longitudinale s'imposait. De même qu'une démarche qualitative et compréhensive, afin d'approcher au plus près la complexité des différentes expériences des participants à la recherche. J'ai donc commencé la recherche en novembre 2004 avec 16 étudiantes et étudiants de la Licence mention enseignement (LME) de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, avec qui j'aurai des entretiens réguliers pendant les trois années de leur formation initiale, c'est-à-dire jusqu'en juillet 2007. Sont intégrées également des données sur les valeurs (Schwartz, Lehmann, & Roccas, 1999), les « axiomes sociaux » (Leung, Bond, Reimel de Carrasquel, Muñoz, Hernández, Murakami, Yamaguchi, Bierbrauer, & Singelis, 2002) et les orientations d'acculturation (Montreuil & Bourhis, 2001), récoltées en novembre 2003 pour une autre recherche à laquelle avaient également participé ces étudiants alors qu'ils se trouvaient au tout début de leur cursus universitaire dans l'année de tronc commun en Sciences de l'Education. Ces données quantitatives me permettent de situer les répondants par rapport à leurs collègues étudiants (N = 220), elles ont également été discutées lors de la deuxième série d'entretiens réalisée en juillet 2005.



En effet, afin que les entretiens ne restent pas dans l'abstrait et le convenu, je cherche à y intégrer des « objets » de discussion concrets, tels ces questionnaires ou certains écrits que les étudiants doivent réaliser dans le cadre de leur formation en LME. L'intérêt est également par là de susciter et d'entretenir la motivation des étudiants à participer à cette recherche. Il s'agit d'une préoccupation essentielle pour une recherche longitudinale avec un échantillon restreint. Ceci d'autant plus que j'espère pouvoir poursuivre la recherche au-delà des trois années de formation initiale et documenter ainsi l'entrée de ces jeunes enseignants dans la vie professionnelle. Le choix de réaliser des entretiens dits « compréhensifs » (Kaufmann, 1996) répond également au souci de favoriser la motivation, mais également la confiance des répondants. L'entretien compréhensif se caractérise par l'abandon du modèle classique de l'entretien dans lequel l'enquêteur reste neutre et pose des questions standardisées d'un répondant à l'autre. D'après Kaufmann, si l'enquêteur veut pouvoir s'approcher du monde de l'enquêté, s'il veut que l'enquêté ne reste pas à la superficie mais s'implique dans ses réponses, il est indispensable que l'enquêteur s'implique également dans l'entretien et s'autorise à être une personne pour l'enquêté, avec des expériences dont il peut faire part afin d'entretenir un réel échange, sans bien sûr en prendre la place centrale.

Le rythme prévu pour les entretiens est de deux par année académique, six au total pour chaque répondant. Les entretiens durent une heure et sont enregistrés puis transcrits pour une analyse de contenu. Celle-ci est réalisée à l'aide du logiciel d'analyse des données qualitatives NVivo, développé dans le courant de la théorisation ancrée ou *grounded theory* (voir par exemple Laperrière, 1997), auquel se rattache également l'entretien compréhensif de Kaufmann. La démarche d'analyse consiste tout d'abord en la réalisation d'un portrait pour chaque répondant à chaque temps de la recherche. Ces portraits prennent la forme d'un texte d'analyse, réalisé à l'aide d'une représentation graphique (*mind-mapping*) construite sur la base d'un premier codage de contenu des transcriptions d'entretiens. Ces portraits feront l'objet d'un deuxième codage dit théorique selon la démarche appliquée en théorisation ancrée, ils seront systématiquement comparés synchroniquement (tous les cas à un seul moment de recherche) et diachroniquement (ou longitudinalement, un seul cas à tous les moments de la recherche), pour aboutir à l'analyse finale qui comparera toutes les analyses diachroniques.

La collecte et, *a fortiori*, l'analyse des données n'en sont encore qu'au début. Néanmoins, les premières analyses, même si elles sont encore très descriptives, montrent déjà des pistes de réflexion intéressantes. La suite de cet article tente une comparaison entre trois futures enseignantes³ sur la base du premier entretien qui a eu lieu quelques

3. Les prénoms donnés ici sont bien sûr fictifs, et les informations susceptibles de permettre l'identification des répondantes ont été « neutralisées ».



semaines après le début de leur formation en Licence mention enseignement. L'objectif de ce premier entretien était avant tout de connaître les répondants; la différence culturelle a été approchée de façon très large, principalement par le biais de leurs expériences dans les remplacements et stages qu'ils ont effectués dans des écoles genevoises. Ces trois enseignantes ont été choisies pour la présente analyse en raison de la thématique des différences entre écoles des villes et de campagne qu'elles ont toutes trois spontanément abordée au cours de ce premier entretien.

Trois futures enseignantes, trois positionnements devant la différence culturelle

Anne, Isabelle et Gaëlle ont à quelques mois près le même âge (20 et 21 ans lors du premier entretien). Toutes les trois vivent chez leurs parents dans la campagne genevoise. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que Genève est un canton-ville, dans lequel les communes de campagne sont peu éloignées de la ville et offrent un cadre de vie privilégié pour des personnes ayant des revenus élevés. Le tableau ci-dessous spécifie certaines caractéristiques de leurs communes de résidence :

Tableau 1 : Caractéristiques des communes de résidence des trois répondantes

	Commune d'Anne	Commune de Gaëlle	Commune d'Isabelle	Comparaison avec le canton de Genève
Nombre d'habitants en 2004	2'344	9'281	402	438'500
Type de commune ⁴	A revenu élevé	Suburbaine	Agraire-mixte	–
Densité de population (habitants par hectare)	6	7.1	0.8	17,8 (min. = 0.8, max. = 117)
Taux de chômage	5,5 %	4%	1.8%	7.3 % (min. = 1.2, max. = 9.1)
Taux de résidents étrangers	29,9 %	19.6%	21.1%	38,7 % (min. = 14.0, max. = 48.1)

4. Source : site de l'office cantonal de la statistique du canton de Genève : <http://www.geneve.ch/statistique/statistiques/welcome.html>



Anne et Isabelle ont toujours vécu dans leur actuelle commune de résidence. Gaëlle et sa famille ont connu plusieurs déménagements dans le canton de Genève, après leur arrivée en Suisse en provenance d'un pays extra-européen alors que Gaëlle avait 7 ans. Elle a conservé un lien fort avec ce pays où elle retourne fréquemment et dont elle parle couramment la langue (ainsi que celle du pays d'origine de son père, originaire d'un pays du Sud). Chez Anne, la famille du côté maternel vit dans deux pays européens au Nord de la Suisse, où elle a fait de nombreux séjours de vacances. A part cela, son réseau social est essentiellement constitué de personnes originaires de Suisse. Il en va de même pour Isabelle qui n'a guère eu de contacts interculturels, à l'exception notable d'un récent voyage dans un pays du Sud et de l'entrée dans son réseau d'amis d'une personne originaire de ce pays. Pour toutes les trois, l'enseignement constitue une vocation, dont leurs frères et sœurs voire poupées ont eu à subir les premières manifestations.

Cette analyse est construite autour de la thématique des différences entre écoles de campagne et écoles de ville. Cette thématique a été amenée spontanément par chacune de ces trois répondantes. Elle s'est révélée très riche pour faire émerger leurs différents positionnements par rapport à la différence culturelle.

Anne

Anne introduit le contraste entre écoles de campagne et écoles de ville (ou de quartier) en parlant d'un de ses stages dans une école de quartier où elle a constaté la présence plus importante d'élèves allophones dans cette école, alors que dans son village « c'est tout joli, tout rose : tous les enfants sont nés dans le village » (§ 218). Son argumentation se situe au niveau de l'accompagnement pédagogique dont disposent les élèves allophones. Il est selon elle bien meilleur dans l'école de quartier, grâce à des enseignants motivés et des mesures d'appui adéquates. Alors que dans l'école de son village, elle a pu constater lors de remplacements que les rares enfants étrangers, venant majoritairement du centre d'accueil pour réfugiés installé dans la commune, ne sont guère soutenus par des enseignants que Anne décrit comme traditionalistes et rigides.

Elle revient sur cette comparaison au moment où elle aborde le travail avec les familles, qu'elle considère être une tâche importante pour l'enseignant mais qui peut être « très compliqué, surtout suivant les écoles où on travaille » (§251). On aurait pu s'attendre à ce qu'Anne considère que le travail avec les familles soit plus difficile dans les écoles comptant beaucoup d'élèves allophones. Or, ce sont les écoles de campagne et leurs parents « pointilleux » que mentionne Anne. Elle relate l'expérience d'une enseignante qui avait travaillé dans une école de quartier, où les parents souvent allophones montraient de la reconnaissance envers les enseignants, et qui avait ensuite changé pour une école de campagne « un peu bourgeoise » (§ 255) dans laquelle les parents faisaient sans cesse des reproches aux enseignants et se montraient exigeants. Elle fait

alors la remarque suivante « Moi, je n'aimerais pas que mes élèves soient tiraillés entre l'école et la famille. S'il pouvait y avoir le même son de cloche dans la famille et à l'école, ce serait l'idéal » (§ 259). Cette remarque est difficile à interpréter, elle est pourtant probablement révélatrice. Dans un autre contexte de discours, elle aurait pu faire référence aux difficultés dues aux différences entre la culture de l'école et la culture des familles immigrées. Mais Anne fait cette remarque à propos des parents « bourgeois », qui se permettent de se mêler de ce qui se passe dans la classe et mettent ainsi leur enfant dans la situation d'être tiraillé entre ce qu'il fait en classe et ce que ses parents en pensent et en disent à la maison. On a l'impression que pour Anne, l'harmonie correspond en fait à une séparation claire entre l'école et la famille, comme lorsque les parents restent à leur place et n'interviennent pas dans ce qui se passe à l'école. La figure du parent comme juge de l'enseignant revient à plusieurs reprises dans son discours, et Anne dit un peu plus tard que c'est ce qui lui fait le plus peur dans son futur métier d'enseignante (§ 271). Elle n'élabore pas plus loin cette distinction entre parents de la campagne (qu'elle a pourtant décrits comme étant souvent bourgeois) et parents des villes (pourtant décrits comme souvent allochtones), refusant par exemple une catégorisation en termes de niveaux socio-économiques pour au contraire mettre en avant l'extrême diversité des situations individuelles : « Il y a un milliard de types d'élèves, comme il y a un milliard de types de parents » (§ 295). Lorsque j'aborde la question des possibles inégalités du traitement donné aux parents par l'enseignant, accaparé par les parents revendicateurs et qui délaisserait les parents qui restent en retrait, ce n'est que lorsque je suggère que certains parents peuvent être perdus devant le jargon pédagogique actuel que Anne mentionne les parents non-francophones et son inquiétude quant à pouvoir communiquer avec eux.

L'attention – et l'inquiétude – de Anne semble être dirigée uniquement sur ces parents qui pourraient juger sa pratique d'enseignante, donc sur les parents qu'elle a décrits au début comme « bourgeois » même si elle ne semble plus prêter attention à cette dimension par la suite. Plus que le souci de la qualité du soutien donné par l'école à l'apprentissage des élèves, quels qu'ils soient, c'est le souci de la préservation de sa propre image de soi en tant qu'enseignante qui semble avant tout préoccuper Anne, ce qui n'est pas surprenant de la part d'une jeune adulte se lançant dans une profession aux responsabilités si complexes. Cette préoccupation s'exprime fortement lorsqu'Anne envisage les conséquences d'une erreur que pourrait commettre un enseignant avec un élève :

J'imagine que si on est banquier dans son bureau et qu'on fait une faute, ben on se fera taper dessus par le patron. Ça n'a pas autant de conséquences, enfin je ne suis pas banquière, mais peut-être pas autant de conséquences que si un enseignant fait une faute. Parce que ça aura une conséquence... La plus grave serait qu'elle pourrait avoir une conséquence sur l'apprentissage de ses élèves. Là, après, il est sûr qu'il a soixante juges qui sont les parents, pour autant que les soixante s'en rendent compte ou réagissent et seraient



capables de dire « Mais là, vous avez fait une faute. Pourquoi là, ... ». Ils mettent le doigt dessus assez facilement. En tout cas, certains. (§ 319)

Lorsque je lui demande ce qu'il en est des parents qui ne sont pas dans la position de faire des reproches à l'enseignant qui aurait fait une erreur avec leur enfant, Anne répond « Si on s'en rend pas compte, ben d'un côté tant mieux » (§ 323), alors que plus tard elle insiste sur la nécessité pour l'enseignant de savoir se remettre en question (§ 344).

Anne montre ainsi dans cet entretien une sensibilité assez limitée à la situation des élèves d'origine immigrée et de leurs familles. Ceux-ci apparaissent pourtant sous un jour favorable en contrepoint des élèves « bourgeois » et de leurs parents, mais plutôt parce qu'ils permettent à l'enseignant d'être seul maître à bord dans sa classe, sans regard inquisiteur ni critique. Anne fait néanmoins mention à plusieurs reprises de son intention de « mettre l'accent sur la diversité pour que ça soit plus une différence » (§ 226). Cette phrase montre bien les tensions et contradictions du sens donné à la différence, qui est ici perçue comme quelque chose de négatif et devant être éliminé, mais en passant par une mise en avant des différences. Pour Anne, cette mise en valeur de la diversité consiste en des activités qui permettent de faire entrer les cultures des élèves étrangers dans l'école :

Pousser l'enfant à nous parler de, je sais pas s'il est marocain, de nous parler de son pays pour que les enfants apprennent à mieux connaître. Moi, je suis convaincue qu'on a peur quand on ne connaît pas. Qu'on rejette quand on ne connaît pas. (§ 380)

[...]. Pis, partir du point de vue que ça peut être un enrichissement. Et que si ça intéresse les enfants, après on peut faire un travail toute la classe ensemble. Je ne sais pas, on peut s'amuser à faire une activité créatrice ou peindre des assiettes, style marocain. Je pars sur le Maroc, mais je pourrais partir sur n'importe quelle autre culture. Ouais, je trouve que ça peut être enrichissant, comme un enfant aurait envie de faire une conférence sur le chat, peut-être que ça serait aussi bien qu'un enfant nous parle de sa culture. (§ 384)

On se retrouve ici dans ce que l'on qualifie fréquemment de « pédagogie-couscous », c'est-à-dire une ouverture superficielle et bienveillante aux cultures réduites à des pratiques folkloriques et stéréotypées. Anne le sait bien, qui dit avoir été « un peu chamboulée » (§ 226) par une mise en garde contre une telle pédagogie interculturelle que j'avais faite lors d'un cours en première année. Pour l'instant, elle ne voit pas d'alternative et reste désemparée. Elle n'arrive pas à imaginer que la prise en compte de la diversité culturelle puisse être autre chose que cette pédagogie-couscous, qu'elle puisse par exemple se réaliser dans une réflexion de l'enseignant sur sa communication avec des parents de cultures différentes, ce qui correspond pourtant à une de ses inquiétudes par rapport à sa future profession.

Sa conception de la prise en compte de la diversité culturelle dans l'enseignement se soucie en réalité plus des besoins des élèves autochtones



que de ceux des élèves d'origine immigrée. Ainsi pour Anne, ces activités dites interculturelles devraient permettre aux élèves suisses de mieux s'ouvrir à la différence culturelle et donc de diminuer leurs préjugés. En guise d'exemple, elle fait référence à ses propres préjugés envers un groupe culturel en particulier, qu'elle attribue à un manque de connaissance. D'autre part, elle limite ce genre d'activités à des classes qui ont un intérêt « pour les pays ou ce genre de trucs », si l'intérêt des élèves fait défaut « c'est évident qu'on ne va pas le faire » (§ 388). Ce qui montre bien que dans sa conception, l'éducation interculturelle ne va pas remettre en question l'ordre établi.

En résumé, Anne apparaît comme une jeune femme de bonne volonté, voulant bien faire (ce qui se remarque notamment par ses nombreuses références aux cours qu'elle a suivis depuis son entrée à l'Université), très sensible aux menaces à son identité professionnelle et notamment aux critiques des parents d'élèves. Elle est démunie par rapport à la différence culturelle et à ses propres préjugés. Elle montre très peu de capacité de décentration, sa compréhension de la culture est simpliste (quelque chose que l'on aurait et dont on pourrait parler, comme de son chat), elle ne parvient pas à analyser la situation des familles migrantes et reste constamment centrée sur la perspective des autochtones dont elle reconnaît le besoin d'ouverture à la différence culturelle.

Isabelle

C'est au sujet des relations avec les parents, qui l'inquiètent beaucoup par rapport à sa future activité professionnelle, qu'Isabelle introduit la distinction entre les parents des écoles de campagne et ceux des écoles de la ville. Elle décrit les parents d'une école de campagne dans laquelle elle a fait plusieurs remplacements comme exigeants et méprisants, se mêlant beaucoup de ce qui se passe en classe. Son discours au sujet de l'interprétation à donner aux différences qu'elle rapporte entre les parents de campagne et de ville montre une grande réticence par rapport à une analyse en termes de différences socio-économiques. Isabelle rapporte pourtant plusieurs différences qui mettent très clairement en avant la dimension des différences de conditions socio-économiques (par exemple que les parents en campagne sont toujours là pour venir chercher leur enfant même en milieu d'après-midi car beaucoup de mères ne travaillent pas, § 206, 274), elle dit également à plusieurs reprises que les populations sont différentes (§ 194, 238), que les conditions sont différentes (§ 254). Ce qui ne l'empêche pas de rejeter le plus longtemps possible l'idée que ces familles ne bénéficient pas des mêmes conditions socio-économiques, préférant interpréter ces différences comme des différences de personnalités.

Lorsque je reviens sur l'attitude des parents d'une école de ville, pensant provoquer une description avantageuse des parents des villes qui contrasterait avec celle qu'elle a donnée des parents de la campagne, Isabelle confirme cette différence mais présente les parents d'une école



de quartier populaire dans laquelle elle a fait un stage comme n'ayant « rien à cirer » de l'école (§ 262). Pour Isabelle, les parents de cette école de quartier ne montraient aucun intérêt pour l'école car ils ne venaient jamais poser de questions à l'enseignante (§ 282). Elle reprend également l'exemple de l'accompagnement des enfants à l'école (première enfantine) : alors qu'en campagne, les parents étaient toujours là bien en avance, dans l'école de quartier dans laquelle elle a fait un stage, les enfants attendaient seuls l'ouverture des portes, ou alors étaient amenés par des cousins. Selon Isabelle, les enfants de l'école de quartier auraient « plus l'habitude d'être livrés à eux-mêmes » (§ 278). Elle cherche alors une explication à son constat et remarque que les deux parents travaillent souvent avec des horaires peu compatibles avec ceux de l'école, ce qui l'amène alors à considérer l'idée d'une différence de niveau socio-économique.

Même si elle brosse un portrait peu flatteur des parents des écoles de campagne, Isabelle ne souhaite pas pour autant enseigner dans une école en ville. Elle considère que les conditions pour enseigner y sont moins favorables et fait explicitement référence à l'hétérogénéité culturelle des élèves comme un obstacle pour l'enseignement :

I. : Ben, ffff.... Déjà, parce que, c'est vrai que, moi, j'ai toujours... grandi à la campagne, et tout... J'aime pas la ville. Je déteste la ville. Et heu... Faut, faut dire quand même que les élèves, c'est, c'est différent. J'ai fait un stage, là au début de l'année, (dans une école de quartier populaire). Déjà là, ça n'avait rien à voir.

(...)

I. : Ouais. Bon... Le taux d'étrangers, c'est 80% de la classe. Il y en a la moitié qui ne comprennent pas le français. C'est vrai que les conditions pour enseigner, elles sont pas... Elles sont complètement différentes. Mais, bon heu... Je veux pas du tout dire « ah non, je veux pas enseigner en ville parce que les enfants sont nuls ». C'est pas du tout ça ! Mais heu... Moi, si je peux rester à la campagne, moi, je me porte bien. Donc... Si je peux rester à la campagne pour enseigner, ben, j'aimerais mieux. Maintenant, ben, si on me met plus vers la ville, ben, c'est pas grave.

T.O. : Ça vous semble des situations plus difficiles pour vous de fonctionner ?

I. : Ouais.

T.O. : Que dans un environnement dont vous avez plus l'habitude ?

I. : Ouais, quand même. Ouais, je pense que... que dans... disons, qu'en ville, la population est quand même différente. C'est vrai qu'à la campagne, c'est pas que les gens sont spécialement plus aisés. En général, mais quand même, enfin... le milieu social est quand même plus heu... des... comment dire, des conditions moyennes que. Tandis qu'en ville,



on peut trouver... Enfin, c'est différent. Donc, je pense que pour fonctionner vraiment dans le rôle d'enseignant, donc... donc vraiment réussir à apprendre des choses aux élèves, c'est mieux à la campagne. Maintenant, bon, ben, si j'enseigne en ville, avant de pouvoir heu... commencer à... à... o uais, à vraiment enseigner aux élèves, ben, il faudra passer par... par autre chose. Mais c'est pas grave. Non, moi, c'est plutôt, parce que, c'est vrai que j'aime la campagne pis... Je me sens mieux à la campagne qu'en ville. Donc, c'est plutôt ça (§ 234-254).

Si pour Isabelle les élèves en ville sont différents des élèves en campagne, elle ne cherche pas à analyser ces différences en prenant en compte par exemple les différents contextes de vie de ces élèves. Pour elle, ces différences se réduisent à des différences de personnalité. Cette explication de type innéiste (Doudin & Martin, 1999) est illustrée par sa conception d'une classe « géniale », une expression qu'elle a utilisée au sujet d'une classe dans laquelle elle a effectué un stage :

T.O. : C'est quoi pour vous une classe géniale ? Vous avez dit avant « une classe géniale ». Comment est une classe géniale ?

I. : Une classe géniale. Heu... C'est une classe qui est capable de... pas de se prendre en charge, mais de fonctionner, en fait, un peu en autonomie. Disons que, c'est une classe qui est capable, disons quand on donne des, des règles, des, des choses à faire, je sais pas moi, des ateliers, des choses comme ça, qui est capable de se prendre en charge. De savoir où ils en sont, de s'entraider, de, de corriger ensemble, etc. Bon, ben, forcément, il y a... Je pense qu'une... classe, on peut pas en faire non plus n'importe quoi. C'est à dire que il y a forcément des classes plus difficiles que d'autres. Et avec une classe très difficile, je pense qu'on ne pourra pas faire la... la changer complètement. Parce que, parce que, bon, c'est quand même le... la... les enfants qui sont comme ça. [...]

T.O. : Pis, ça tient à quoi qu'une classe soit géniale ou pas géniale ?

I. : D'abord, ça tient, comme je l'ai dit, je pense quand même, à la personnalité des enfants. Parce que, bon, ben, les enfants, ils arrivent à l'école, ils ont quand même leur personnalité. Et ça, je pense qu'on peut pas les changer complètement. Même si on est une prof géniale, je pense qu'on peut pas non plus, heu... Ouais, on peut pas non plus complètement les changer ! Je veux dire si c'est des enfants qui sont tous... complètement excités, on pourra pas les rendre sages comme des agneaux. C'est pas possible ! Faut faire avec ! Mais, bon, ben, ça tient sinon... à l'enseignant. [...] (§ 380-382).

Si elle le pouvait, Isabelle choisirait ainsi une école de campagne parce que les élèves y ont des « personnalités » qui font qu'ils vont fonctionner tout seuls en classe. Ceci lui assurerait de réaliser sans risque d'échec une bonne organisation de sa classe, un objectif qu'elle considère



comme très important mais pour lequel elle n'a guère d'illusion car elle considère que cela dépend finalement plus des élèves que de l'enseignant (§ 154).

En résumé, Isabelle est rebutée par la difficulté qu'elle voit à enseigner dans un contexte urbain qu'elle ne connaît pas, à des élèves étrangers qu'elle ne connaît pas, ayant elle-même toujours vécu dans un autre milieu, que l'on pourrait qualifier de suisse et rural. La différence culturelle et socio-économique est synonyme pour Isabelle de difficulté trop importante, rendant son fonctionnement efficace impossible. Isabelle a très peu de confiance dans la possibilité pour un enseignant d'amener un changement dans les attitudes et comportements de ses élèves, dont la « personnalité » serait l'élément déterminant. Isabelle se dit d'ailleurs très anxieuse et démunie à l'idée de prendre une classe dans trois ans, que pourra-t-elle faire si la « personnalité » de ses élèves n'est pas favorable ?

Gaëlle

Le regard que Gaëlle pose sur les élèves des écoles de ville est très différent de celui de ses deux collègues. Comme Anne, elle introduit la comparaison entre écoles de ville et école de campagne au sujet d'une école dans un quartier populaire dans laquelle elle a effectué un stage. Mais son analyse des conditions d'encadrement pédagogique dont bénéficient les élèves dans ces deux contextes scolaires est différente de celle que faisait Anne. Selon Gaëlle, les élèves en campagne trouvent des conditions idéales : de petites écoles où tout le monde se connaît, des élèves qui sont choyés par les parents et suivis par les enseignants. Peu d'élèves ont des difficultés, les enseignants peuvent ainsi bien s'en occuper et faire de la différenciation pédagogique. A l'opposé, les élèves de l'école de quartier vivent dans une sorte de ghetto contre lequel l'école ne fait rien car elle regroupe dans une même école les élèves « qui ont que des problèmes » (§ 230). Il est dès lors impossible aux enseignants de répondre à leurs besoins, de faire de la différenciation, malgré l'imposant arsenal de mesures de soutien que Gaëlle a pu observer. Elle considère que les choses iraient beaucoup mieux si les élèves étaient mélangés, ce qui motiverait les élèves en difficulté.

Pour Gaëlle, la découverte de la réalité quotidienne de ces élèves et de leur école a été un choc qui l'a bouleversée, auquel sa vie dans une commune de campagne et les remplacements qu'elle y a faits ne l'avaient pas préparée. Gaëlle est révoltée par l'injustice faite aux élèves des quartiers populaires, elle se dit « scandalisée » et trouve la situation qu'elle a découverte dans son stage « inadmissible » et « injuste » (§ 218, 258). Elle pose ainsi la différence entre l'école de son village et l'école de ce quartier populaire au niveau des facteurs sociaux de discrimination, et considère les élèves de l'école de quartier comme victimes d'une société injuste. Elle situe l'école dans son contexte social et analyse les mécanismes sociaux qui concentrent dans cette école des élèves ayant



de grosses difficultés, ce qui empêche que puissent s'exprimer leurs potentialités :

Autour, en fait, il y a l'école, à côté il y a le foyer des femmes battues. Donc, déjà, c'est juste à côté. Et, tout autour, c'est tout des maisons HLM. Donc, c'est... même, il y a même un autre terme, encore plus bas, c'est vraiment les gens qui ont très, très peu de moyens... Ouais, les réfugiés politiques ou des clandestins, vraiment... Donc... Et dès que l'enfant, dès que la famille va mieux au niveau argent, et tout ça, ils s'en vont. Donc, c'est vraiment que des enfants qui ont que des problèmes. Et c'est fou parce que... il y a aucun enfant qu'on peut dire doué. Parce que, il faut tout travailler avec eux. Il y a des enfants très éveillés. Mais, ils ont tous des difficultés. Je veux dire... Et l'enseignante, elle peut pas travailler... Parce qu'ils ont tous des difficultés en lecture. On peut pas travailler avec chaque enfant. C'est pas possible (§ 230).

Gaëlle reprend la comparaison ville-campagne au sujet des relations avec les parents d'élèves. De même que Anne et Isabelle, elle décrit les parents de la campagne comme se plaignant constamment, tenant l'enseignant responsable de toutes les difficultés de leurs enfants. Elle fait le contraste avec les parents de l'école de quartier défavorisé qui ne protestent jamais : « ils ont une confiance tellement aveugle envers les enseignants, que, au contraire, ils sont presque à genoux » (§ 330). Elle analyse la position de ces parents qui se tiennent en retrait de l'école non comme un manque d'intérêt, ce qui était l'interprétation d'Isabelle, mais comme la marque d'un très grand respect pour l'école et l'enseignant qui incarne pour eux la culture. Par les termes qu'elle utilise pour parler des parents (« confiance aveugle », « à genoux »), Gaëlle laisse entendre que l'enseignant se trouve en position de pouvoir par rapport à ces parents.

Gaëlle parle de ce stage comme d'une expérience très dure psychologiquement mais que, paradoxalement elle a « adoré » (§ 210). Ayant elle-même l'expérience de la migration, elle est touchée personnellement par la situation de ces élèves, dont elle mentionne alors pour la première fois explicitement qu'ils sont étrangers (§ 254). Enseigner dans un tel contexte fait de difficultés la motive :

Et c'est vrai que, d'un côté, c'est assez paradoxal, mais, ça m'intéresse beaucoup. J'aimerais bien enseigner, en fait, dans ce domaine-là. Ça m'a fatigué, ça peut faire peur. Mais, moi, ça m'a pas du tout fait peur, en fait. Au contraire, ça m'a même motivée à... Ça m'intéresse. Parce que c'est... c'est des enfants gentils. Ça n'a rien à voir. C'est juste qu'ils ont beaucoup de problèmes, pis qu'il faut les aider. C'est tout, quoi. Mais... C'était intéressant, en tout cas (§ 218).

Néanmoins, elle ressent un certain désarroi (« je ne sais pas quoi leur répondre », § 286) : comment motiver un élève pour le travail scolaire quand il vit dans un tel environnement ? C'est là qu'elle voit un des apports de sa propre expérience de migrante : elle peut offrir à ces élèves un modèle positif : « ils voient qu'on peut arriver en... en n'étant pas suisse, et en... en ayant une langue étrangère qu'on peut y arriver » (§ 254).



D'autre part, Gaëlle attribue à son expérience personnelle de la migration sa capacité à comprendre la situation de ces élèves, leurs difficultés à s'impliquer dans les apprentissages, leurs problèmes d'intégration (tout en précisant qu'elle n'a jamais elle-même souffert de discrimination).

Gaëlle introduit ici une nouvelle distinction, entre les enseignants d'origine étrangère et ceux qui sont nés en Suisse :

Il y a pas mal d'enseignants qui sont nés ici, qui ont vécu ici. Donc, ils comprennent pas, ils... savent pas pourquoi l'enfant, il fait un blocage, pourquoi il arrive pas à parler, pourquoi il se sent mal et... Donc heu... C'est vrai que si... Ça, je comprends, en tout cas (§ 266).

Au sujet de la relation avec les parents, Gaëlle fait référence à sa propre expérience d'enfant étrangère pour insister sur la nécessité pour l'enseignant de chercher à vraiment connaître la situation de la famille, et de ne pas s'arrêter aux apparences (le statut légal, le type d'emplois). Elle introduit alors une nouvelle distinction, entre les enseignants qui essaient de comprendre vraiment l'enfant et sa famille, et ceux qui catégorisent sur les apparences et baissent trop vite les bras :

Parce que je pense qu'il y a des enseignants... qui disent : « Voilà. Il est étranger. Sûrement qu'il a pas d'éducation. C'est, c'est normal qu'il arrive pas lire. » Pis, voilà. Point. Pis, pis voilà. Ben, c'est fini. Pis, on laisse l'enfant de côté, pis ça s'améliore pas (§ 350).

Elle ne dit pas explicitement que ces deux catégorisations se superposent, mais le lien entre les enseignants qui ne s'en tiendraient qu'aux apparences et les enseignants suisses est implicite. D'une part par le fait que Gaëlle donne le fait d'être étranger comme exemple de catégorie sur laquelle se reposeraient ces enseignants. D'autre part, par sa remarque qui suit immédiatement dans laquelle elle dit n'avoir jamais vu d'enseignants étrangers dans ses stages ni remplacements.

En résumé, Gaëlle analyse la situation des élèves d'un quartier défavorisé en dénonçant l'injustice sociale qui leur est faite, par la société dans son ensemble ainsi que par le système scolaire qui ne fait que renforcer les discriminations. Gaëlle parle avant tout des conditions de vie défavorisées de ces enfants et de leurs familles. Le fait qu'ils soient étrangers reste implicite, peut-être parce qu'il s'agit d'une évidence, elle ne parle jamais de culture ni *a fortiori* de différences culturelles mais seulement du statut d'immigré. Gaëlle considère l'enseignant comme un acteur important, en position d'agir contre l'injustice et d'aider ces enfants, mais aussi de renforcer l'injustice s'il n'est pas sensible à ces questions. Selon Gaëlle, les enseignants ayant personnellement l'expérience de la migration sont mieux à même d'aider les élèves en difficulté que les enseignants qui n'ont pas ce vécu. En effet ces derniers risquent au



contraire de renforcer les discriminations dont souffrent les élèves étrangers en abandonnant trop vite devant la difficulté.

Premières pistes de réflexion

Il y aurait beaucoup de choses à dire sur la distinction amenée par Anne, Isabelle et Gaëlle entre écoles, parents et élèves de la ville ou de la campagne et qui leur a permis de parler des différences qu'elles perçoivent entre divers segments de la population scolaire genevoise. Les discours d'Anne et Isabelle, démunies devant des élèves qui leur sont étrangers au sens littéral du terme, illustrent le problème de ce que des chercheurs nord-américains ont appelé le hiatus croissant entre les enseignants, majoritairement des femmes euro-américaines de la classe moyenne à supérieure, et leurs élèves aux origines culturelles de plus en plus diverses et souvent de milieux socio-économiques défavorisés (Taylor & Sobel, 2001). On voit bien à quel point la perception de Gaëlle est différente de celle de ses deux collègues. Même s'il n'est à ce stade bien sûr pas possible d'attribuer cette différence de sensibilité à son histoire personnelle de la migration, la réflexion sur les enseignants qui ne seraient pas issus du groupe culturel majoritaire me semble une piste prometteuse à explorer, comme le fait Mujawamariya (2002) au Canada, pour que notre système scolaire réponde de façon plus adéquate aux besoins des élèves des minorités culturelles.

Le positionnement de ces futures enseignantes par rapport à l'enseignement en contexte de diversité culturelle et (rarement ou) de conditions économiques difficiles apparaît fortement lié à la confiance en soi en tant qu'enseignante, à sa capacité de se confronter à des contextes scolaires perçus comme difficiles et différents. Le désir d'Isabelle de pouvoir enseigner dans une classe « géniale », qui fonctionne toute seule et n'a en fin de compte pas besoin d'enseignant, opposé à la motivation de Gaëlle d'enseigner à des élèves « à problèmes » rappelle une recherche de Van Zanten et Grospiron (2001). Ces sociologues de l'éducation ont interviewé des enseignants de ZEP (Zones d'Education Prioritaire) en France en cherchant à mettre en relief les adaptations et recompositions identitaires que réalisent les enseignants qui ont choisi de rester dans ce contexte d'enseignement difficile. Van Zanten et Grospiron décrivent notamment des enseignants qui enseignent malgré les difficultés de leurs élèves, cherchant à s'adapter tant bien que mal, notamment en baissant leurs attentes. D'autres enseignants décrits dans cette recherche française considèrent les difficultés des élèves au contraire comme un défi professionnel. Ces derniers enseignants, parmi lesquels on pourrait retrouver Gaëlle, travaillent dans ces écoles de ZEP non pas *malgré* les difficultés des élèves mais *parce que* les élèves y ont des difficultés.

Ce qui m'interroge après cette première analyse des entretiens avec Anne, Isabelle et Gaëlle, c'est de constater d'une part le glissement du discours sur la différence culturelle à un discours sur les élèves issus de

l'immigration, et d'autre part que la répondante qui fait une analyse de la situation de ces élèves est celle qui ne parle jamais de culture ni de différences culturelles. Ce double constat m'amène à m'interroger sur le lien entre la dimension culturelle et la problématique de l'immigration.

Il est en effet courant que l'on parle des migrants, des « étrangers », lorsque l'on aborde la question des différences culturelles, ce lien étant considéré par beaucoup comme une évidence (qui voudrait ainsi qu'un cours d'éducation interculturelle ne parle forcément que de l'intégration scolaire des élèves étrangers). Or les choses ne sont de loin pas aussi simples : il n'y a pas de différences culturelles uniquement dans les situations de migration, et la migration, ou plus précisément dans ce qui nous occupe ici, l'immigration, ne peut se réduire à une seule question de différences entre cultures.

Plaçons-nous du côté de la question de l'immigration. Dans le débat sur les difficultés rencontrées par les personnes immigrées, on assiste souvent à une opposition stérile entre ceux qui mettent l'accent sur la dimension culturelle (le fait que l'enculturation de la personne migrante soit différente de celle des membres de la société d'accueil, et que cette personne migrante se trouve ainsi dans un processus d'acculturation qui lui cause une certaine dose de stress), et ceux qui considèrent que les difficultés des migrants sont essentiellement voire uniquement liées à leur statut socio-économique précaire dans la société d'accueil. Or il me semble qu'il ne s'agit pas de privilégier un élément pour en rejeter l'autre, mais qu'il y a là deux facettes indispensables de la problématique de l'immigration. J'ajouterais même une troisième facette : l'attitude de la société d'accueil envers la personne immigrée et son groupe culturel d'origine. Cette attitude, plus ou moins chaleureuse, peut se traduire par des comportements de discrimination envers certains groupes d'immigrés, notamment sur le marché de l'emploi (voir par exemple Fibbi, Kaya, & Piguet, 2003). Elle a ainsi des incidences très concrètes sur la situation socio-économique de la personne d'origine immigrée, et donc sur son intégration à la société d'accueil. Ces trois facettes sont autant d'axes qui construisent ce que j'appellerais la « géométrie variable de l'immigration », que je représenterai de la façon suivante :

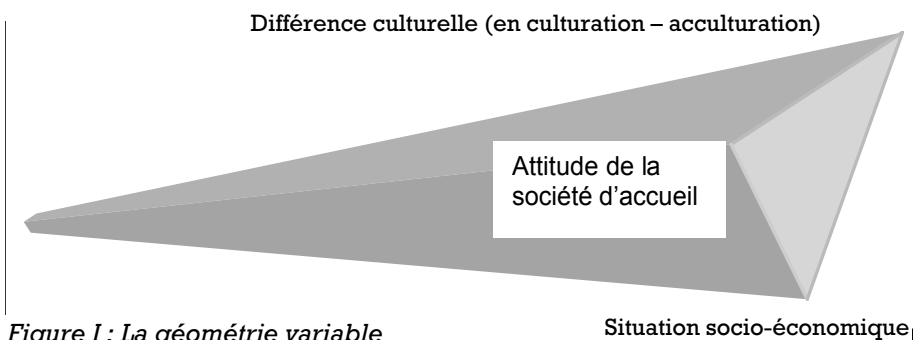


Figure 1 : La géométrie variable de l'immigration



Une analyse de la réalité des personnes immigrées ne peut ainsi se passer de considérer chacune de ces trois facettes, dont l'importance (la longueur de l'axe) est à chaque fois différente, qui s'influencent les unes les autres et produisent ainsi une infinité de configurations.

Etant donné les caractéristiques du contexte genevois, marqué par le plus fort taux de population étrangère de Suisse, il n'est pas étonnant que ces trois futures enseignantes parlent des personnes d'origine immigrée lorsque la question porte sur leurs expériences avec la différence culturelle. Tout autant que le sens qu'elles donnent à la différence culturelle, il est intéressant de voir comment elles parviennent à saisir et à expliquer la situation des élèves immigrés et de leurs familles sur ces trois facettes que j'ai définies ci-dessus. La difficulté que démontrent Anne et Isabelle à considérer la différence socio-économique montre d'ailleurs que les dialectiques et tensions décrites au début de cet article au sujet de la différence culturelle se posent également pour la dimension socio-économique. Celle-ci est d'autant moins facile à accepter que l'on est soi-même membre du groupe social dominant. La prise en compte conjointe de la différence culturelle et de la différence socio-économique ainsi que du rôle joué par les attitudes de la société d'accueil représente un pas de plus vers la complexité.

Conclusion

En soulevant la question des différences entre les élèves et parents habitant en ville ou en campagne, les trois futures enseignantes dont il est question dans cet article ont apporté dans l'entretien de recherche une thématique féconde pour observer le sens donné à la différence culturelle. Toutes trois partent d'un même constat de différence, mais l'élaborent de façons très différentes. Deux étudiantes montrent notamment une grande réticence à adopter une perception catégorielle et se réfugient dans une perception individuelle. Cette perception – selon laquelle il n'existe que des individus tous différents et ne partageant aucune caractéristique avec d'autres – les bloque dans la possibilité d'analyser et d'expliquer les différences qu'elles perçoivent pourtant entre élèves et parents de ville ou de campagne. Leurs propos illustrent bien les positions paradoxales devant la différence culturelle qui sont au centre de la problématique développée dans cette recherche.

Cette première analyse de la première série d'entretiens de cette recherche longitudinale pose également la question des liens entre la thématique de la différence culturelle, sur laquelle porte cette recherche, et la thématique de la migration. Il est en effet impossible de parler de la différence culturelle dans l'abstrait, et celle-ci est presque automatiquement concrétisée dans un discours sur l'immigration, ou plus précisément, sur les immigrés ou « étrangers ». Pourtant aucune n'est réductible à l'autre. Comment ne pas réduire la question de la différence culturelle à la question de la migration ? Comment ne pas réduire la



migration à une question de différence culturelle ? Les prochaines étapes
de cette recherche seront l'occasion de pousser plus loin ces réflexions.



Références

- Doudin, P.-A. & Martin, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 126, 121-132.
- Fibbi, R., Kaya, B. & Piguet, E. (2003). *Le passeport ou le diplôme? Etude des discriminations à l'embauche des jeunes issus de la migration* (Rapport de recherche 31/2003 du Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population). Neuchâtel : FSM.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, R. Mayer & A. Pires (Ed.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Leung, K., Bond, M. H., Reimel de Carrasquel, S., Muñoz, C., Hernández, M., Murakami, F., Yamaguchi, S., Bierbrauer, G. & Singelis, T. M. (2002). Social axioms : The search for universal dimensions of general beliefs about how the world functions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(3), 286-302.
- Montreuil, A. & Bourhis, R. Y. (2001). Majority acculturation orientations toward « valued » and « devalued » immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 698-719.
- Mujawamariya, D. (2002). Les minorités visibles sur le chemin de la profession enseignante : un parcours semé d'embûches. In D. Mujawamariya (Ed.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante* (pp. 203-235). Outremont (Québec) : Les Editions Logiques.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Berne : Peter Lang.
- Schwartz, S. H., Lehmann, A. & Roccas, S. (1999). Multimethod probes of basic human values. In J. Adamopoulos & Y. Kashima (Ed.), *Social psychology and culture context : Essays in honor of Harry C. Triandis*. Newbury Park, CA : Sage.
- Snow, D. A. (2001). Extending and broadening Blumer's conceptualization of symbolic interactionism. *Symbolic Interaction*, 24(3), 367-377.
- Taylor, S. V. & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity : A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 487-503.
- Van Zanten, A. & Gropsiron, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI - Enjeux*, 124, 224-268.

